CHAPITRE 1 : DE L'ARRIERE-PLAN THEORIQUE AU PROJET FR 2000

1. L'ARRIERE-PLAN THEORIQUE

La perspective d'une recherche en didactique des langues étrangères (DLE) nous oblige à prendre en compte les différents aspects présents dans cette situation particulière. Aussi, devons-nous tenir compte de la nature du langage et de la langue, du processus d'acquisition de la langue maternelle (LM) et de celui de l'apprentissage d'une langue étrangère (LE) pour mieux percevoir leurs mécanismes et leur actualisation définie par un contexte social et des intentions de communication pragmatiques indispensables à une vie en communauté. Il nous semble donc indispensable de définir au préalable l'objet de l'enseignement et de l'apprentissage dont il est question : la langue.

Pour qui cherche comment on apprend une langue, la question suivante, à savoir : qu'est-ce qu'une langue ? semble légitime. Si l'on consulte le Dictionnaire de la langue française du 19ème et du 20ème siècles, on y trouve la définition suivante *« système de signes vocaux et / ou graphiques conventionnels, utilisé par un groupe d'individus pour l'expression du mental et de la communication* ». Le Dictionnaire historique de la langue française, signale quant à lui deux acceptions, la première est « *système d'expression commun à un groupe* », la deuxième est synonyme de «*langage* ». Au début du 20ème siècle, suite aux travaux de Saussure[1], « *langue* » a pris en linguistique la valeur spéciale de « *système d'expression potentielle* » par opposition à «*parole* » et « *discours* ». Barthes reprend cette dichotomie langue/parole et la définit de la manière suivante :

> « *La langue, c'est donc, si l'on veut, le langage moins la parole : c'est à la fois une institution sociale et un système de valeurs. (…) Face à la langue, institution et système, la parole est essentiellement un acte individuel de sélection et d'actualisation ….*»[2].

Pour Labov (1976), une langue c'est un système de variations, ensemble de possibilités qu'on peut utiliser pour communiquer avec autrui. A la lecture des ces définitions, on peut voir que la frontière est mince entre les notions de "langue" et de "langage". En effet, il apparaît que si la langue est définie comme un système d'expression variable et potentiel, elle ne s'actualise et ne prend forme qu'à travers le langage. Ce dernier est défini par Rey comme "*la faculté propre à l'homme de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de*

[1] SAUSSURE, F. (1962), *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot.
[2] BARTHES, R. (1985), *L'aventure sémiologique*, Paris : Coll. Points, p. 21.

signes produits par la parole ou par une écriture."[3]. La linguistique, quant à elle, tente de cerner plus précisément cet objet qu'est le langage en le définissant ainsi :

> « *Le langage se présente à nous extérieurement, comme un instrument de communication entre les hommes, il apparaît partout où des hommes vivent en société, et il n'existe pas de langage qui soit pratiqué sans servir de moyen de communication. (…) mais il est en son principe, et représente une fonction humaine : il repose sur l'association de contenus et de pensée à des sons produits par la parole. Cette association délimite le sens le plus étroit et le plus précis du mot langage, dont on fait aussi un emploi plus large.* »[4].

L'ensemble de ces définitions nous permettent de dégager la fonction essentielle du langage qui est sa fonction expressive qui permet à l'homme de formuler ses pensées, dont l'émergence est liée à ses besoins communicatifs et sociaux. Dans cette perspective, nous allons essentiellement nous intéresser au langage d'un point de vue dialogique, lieu où naît le lien très étroit entre parler et écouter. C'est sur l'acquisition de ce code commun que nous allons maintenant nous interroger.

1.1. ACQUISITION OU APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ?

Les notions d'acquisition et d'apprentissage en langue ont toujours fait l'objet de nombreuses controverses, la notion d'acquisition est le plus souvent synonyme d'un traitement cognitif endogène et spontané voire inconscient du langage, tandis que la notion d'apprentissage revêt un caractère exogène, contrôlé voire conscient du traitement langagier. Cette dichotomie envisagée témoigne d'une volonté de rendre compte à la fois des processus cognitifs en jeu et de l'enjeu que recouvre l'apprentissage d'une langue dans la réalité. Ainsi, nos différentes conceptions de l'acquisition / apprentissage d'une langue ont pour origine des recherches initiées, le plus souvent, par des psycholinguistes cherchant à décrire comment l'enfant accède à sa LM. Par extension, ces recherches vont largement influencer notre conception de l'apprentissage et/ou acquisition d'une langue dite étrangère (LE) par opposition à la LM. C'est pourquoi, il nous semble indispensable de rappeler quelques principes essentiels des théories émises sur l'acquisition et/ou l'apprentissage en LM afin d'introduire, d'une part, notre recherche sur le mode d'appropriation d'une LE par des adultes et d'autre part, d'étudier les transferts possibles entre les conditions du développement de la LM chez l'enfant et de la LE chez l'adulte.

---

[3] REY, A. (1992), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : LE ROBERT.
[4] PERROT, J. (1998), *La linguistique*, Paris : PUF, Coll. "Que sais-je ?", p. 5.

1.1.1. La perspective constructiviste

Introduite et développée par Piaget (1926) cette théorie largement reconnue postule une acquisition du langage dépendante du développement cognitif de l'enfant. Pour Piaget, l'acquisition du langage est donc déterminée par des préalables cognitifs qui reposeraient sur ce qu'il appelle « *des universaux cognitifs* »[5] qui sont l'ensemble des outils conceptuels qui permettent à l'enfant de faire des hypothèses sur la nature de sa langue. Selon lui, l'intelligence demeure antérieure au langage. Dans cette perspective constructiviste, on peut observer que dans le domaine langagier aussi, l'enfant passe par des systèmes provisoires relativement stables correspondant à des états d'équilibre. L'évolution de la conception constructiviste a permis de conclure à un parallélisme constant et à une dépendance entre certaines structures langagières et le développement cognitif général, comme le montrent notamment les travaux de Piaget et de ses disciples sur les relations temporelles[6]. Le principal intérêt de ces travaux est de montrer en quelque sorte que l'acquisition du langage est en état de dépendance par rapport au développement cognitif de l'enfant. Cependant, il semble que Piaget en insistant sur le caractère endogène de l'acquisition du langage ait négligé la sphère sociale dans laquelle évolue l'enfant et l'incidence de l'environnement langagier sur le traitement cognitif et perceptif de la langue.

1.1.2. La perspective innéiste ou nativiste

Pour expliquer le développement du langage, Chomsky (1971) postule l'existence d'un « *Dispositif d'Acquisition Linguistique* »[7] (DAL), en anglais [Language Acquisition Device (LAD)]. Selon lui, ce dispositif est spécifique à notre espèce, spécifique à l'apprentissage linguistique et préstructure fortement les propriétés de la grammaire. Dans cette perspective, l'homme a des dispositions innées et ce caractère inné correspond aux traits généraux de la grammaire c'est-à-dire à la « *grammaire universelle* » (GU) à propos de laquelle Chomsky écrit :

> « *Avec les progrès de la science, nous arriverons peut-être à savoir quelque chose de la représentation physique de la grammaire et de la faculté de langage, et par là même de l'état cognitif atteint dans l'apprentissage de la langue, ainsi que de l'état initial*

[5] PIAGET, J. (1926*), La représentation du monde chez l'enfant*, Paris : F. Alcan.
[6] PIAGET, J. (1946), *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris : PUF.
[7] CHOMSKY, N. (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris : Seuil.

comportant une représentation de la grammaire universelle (GU) sans qu'aucune grammaire particulière conforme à GU y soit représentée. »[8].

Penser l'existence d'un dispositif de départ générateur d'un fond commun spécifique à l'homme et à sa faculté de langage n'est pas sans soulever de nombreuses questions. En effet, si ce dispositif existe quelles en sont les caractéristiques? On sait, notamment, que la perception visuelle se développe à partir d'un programme biologique fixe qui a besoin de stimulations extérieures pour être activé. Par ailleurs, les cas d'enfants sauvages recensés tentent à montrer que sans un environnement social et linguistique précoce, l'accès à la langue semble compromis et limité à la compréhension[9].

A un autre niveau, Chomsky n'explicite guère les caractéristiques de cette GU. Comment expliquer les différences entre les langues sinon par une exposition à des données différentes qui sont :

- l'ensemble du lexique
- l'ensemble de la morphologie
- l'ensemble de la syntaxe
- l'ensemble de la phonologie

Toujours d'après Chomsky, les difficultés rencontrées par un adulte dans l'apprentissage d'une LE sont dues au fait que la GU a "fixé" certains "paramètres ouverts" et que c'est la recherche de mouvement qui entraîne des difficultés d'acquisition. Cependant, comment expliquer que les enfants apprennent plus rapidement et facilement une deuxième langue?

Si la théorie de Piaget est essentiellement basée sur une approche cognitive et développementale du langage, la théorie de Chomsky ressemble plus à une approche biologique et linguistique pour expliquer son émergence.

1.1.3. La perspective interactionniste

L'intérêt des théories interactionnistes réside dans la contribution qu'elles apportent aux théories précitées, à savoir un point de vue qualifié de socio-historique sur l'acquisition en langue. Ainsi, Vygotsky (1978) viendra-t-il étayer la théorie de Piaget reconnaissant la nécessité d'un développement cognitif de l'enfant pour qu'il puisse acquérir et conceptualiser sa langue. Mais il y ajoutera une dimension sociale en précisant que « *l'apprentissage humain présuppose une nature sociale et un processus par lequel les enfants grandissent dans la vie*

[8] CHOMSKY, N. (1977), *Réflexions sur le langage*, Paris : François Maspero, p. 49.
[9] MALSON, L. (1964), *Les enfants sauvages*, Paris : 10 / 18.

intellectuelle de ceux qui les entourent. »[10]. Dès lors, on ne peut ignorer la détermination d'une « *zone proximale* » à travers laquelle l'enfant au contact avec des adultes ou des enfants plus âgés va être amené à développer ses compétences linguistiques et par là même sa connaissance du monde :

> «*La zone dite du développement proximal de l'enfant est l'écart entre son développement actuel, établi par sa capacité d'accomplir des tâches ou de résoudre des problèmes de façon indépendante, et le niveau potentiel de l'enfant, établi par sa capacité d'accomplir des tâches ou de résoudre des problèmes guidé par des adultes et en collaboration avec des co-équipiers plus intelligents* » (notre traduction)[11].

Quant à Bruner (1983), il postule de la même façon que c'est dans le cadre d'une interaction que l'adulte accorde étroitement son discours avec celui de l'enfant et sert par conséquent de support au cours de l'apprentissage. C'est ce qu'il appelle le Language Acquisition Support System (LASS). Il reprend la théorie chomskyenne et postule que si un DAL existe sous quelque forme que ce soit, alors c'est une interaction entre ce DAL et ce LASS qui rend possible l'acquisition du langage. Bruner introduit selon nous des termes clés dans la désignation du processus d'échange qui s'enclenche entre l'adulte et l'enfant :

- « *l' étayage* » qui désigne la conduite de l'adulte qui restreint la complexité de la tâche, permettant ainsi à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul ;
- la notion de « *format* » qui renvoie aux interactions qui permettent l'ajustement entre le système de l'enfant et de l'adulte en fournissant à l'enfant un microcosme "maîtrisable" ;
- sous le terme « *scénario* » enfin, il nomme un ensemble d'interactions verbales ou non verbales prévisibles entre l'adulte et l'enfant et qui par leur caractère familier et routinier encadrent ce dernier et lui permettent de progresser.

L'intérêt des travaux de Bruner est qu'il décrit un cadre psycho-sociolinguistique suffisamment pragmatique pour pouvoir être transféré dans le cadre de l'apprentissage d'une LE sous la forme d'un Second Language Acquisition Support System (SLASS) décrit par Krafft et Dausendschön-Gay (1990) et que nous développerons plus loin dans la partie 1.3.3.

---

[10] VYGOTSKY, L. (1978), *Mind in society : The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge : Harvard University Press, in : BRUNER, J. (1983b), *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*, Paris : PUF, p. 287.

[11] VYGOTSKY, L. (1933), cité par VAN DER VEER & VALSINER, (1991), in : CLOT, Y. (1999), *Avec Vygotsky*, Paris : La Dispute, p. 337.

1.2. LES FACTEURS D' ACQUISITION OU D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE

Par définition, l'acquisition et/ou l'apprentissage d'une LE vient après celui de la LM. Pour plus de précision au point de vue terminologique et dans la mesure où nous nous intéressons à ces processus chez l'adulte et plus particulièrement dans un milieu institutionnel, nous utiliserons le mot "apprentissage" pris dans le sens « *acquisition en milieu institutionnel* » par opposition au mot "acquisition" dans le sens d' « *acquisition en milieu naturel* »[12]. Le sens commun voudrait que le processus d'apprentissage d'une LE soit identique à celui de la LM. Cependant, dans l'apprentissage d'une LE, il est impossible de réunir les mêmes conditions propres à l'émergence de la LM, sauf cas de bilinguisme précoce. Au regard des travaux sur l'apprentissage en LE, on retient quatre facteurs fondamentaux à prendre en compte dans l'évolution du processus d'apprentissage.

1.2.1. Les facteurs psychologiques et affectifs

Bien qu'il s'agisse là de facteurs difficiles à observer objectivement et à mesurer, il nous est difficile de les ignorer même s'ils relèvent directement du caractère individuel de chaque sujet apprenant. Ne pas en tenir compte, en effet, reviendrait à nier l'existence même du sujet apprenant. Ainsi, dans l'apprentissage d'une LE on ne peut faire l'économie de ces facteurs tant ils peuvent être riches d'informations sur les singularités que revêt l'apprentissage pour chaque sujet apprenant et leur jeu complexe. Dans cette perspective les modèles de Krashen (1994)[13] et de Klein (1989) reprennent et exposent l'importance de ces facteurs. Krashen formule l'hypothèse de l'existence d'un « *filtre affectif* »[14]; par ce terme il désigne de manière générale la perméabilité plus ou moins grande du sujet apprenant par rapport à la LE. Selon lui, trois éléments interdépendants sont constitutifs du filtre affectif chez le sujet apprenant :

- **l'attitude**, qui correspond à l'ensemble des paramètres affectifs susceptibles d'intervenir dans le processus d'acquisition et de favoriser la saisie des données en LE. Ces paramètres sont liés essentiellement à la personnalité du sujet apprenant et à sa

[12] J'emprunte cette distinction terminologique à BOOGARDS, P. (1971), "Attitudes et motivations : quelques facteurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère.", in : *Le Français dans le monde*, n°85, p. 38.
[13] J'ai plus longuement exposé les hypothèses de Krashen dans mon DEA "Temps, apprentissage, mémoire et enseignement d'une langue en contexte endolingue", (1998).
[14] KRASHEN, S. (1994), "L'hypothèse de l'entrée et hypothèses concurrentes", in : *Implicit and Explicit learning languages*, London : Academic press LTD, traduction française DROMARD, D. et MONTREDON, J. (1996), p. 45-78.

faculté d'adaptation dans un milieu socioculturel différent du sien. Krashen va distinguer les sujets apprenants adoptant une attitude ouverte face à la LE, c'est-à-dire, présentant peu d'inhibition dans l'emploi de cette langue, attitude souvent renforcée par un lien affectif du sujet apprenant avec la LE. A l'inverse, il observe chez certains sujets apprenants une attitude plus réservée dans l'emploi de la LE qui peut être un facteur de fossilisation et dont la cause peut être la crainte de perdre ce qu'il appelle leur "identité sociale".

- **la motivation**, Krashen se réfère essentiellement aux travaux de Gardner et Lambert (1972) qui distinguent deux types de motivations : la motivation instrumentale et la motivation intégrative. Si la motivation instrumentale est « *le désir d'utiliser la langue cible pour des besoins concrets* »[15] elle apparaît moins efficace à long terme dans la mesure où dans ce cas de figure les objectifs poursuivis en LE sont restreints. A l'inverse, la motivation intégrative se situe à un niveau supérieur puisque le sujet apprenant a pour but d'être assimilé à un locuteur natif.
- **les objectifs**, tels qu'ils sont définis par Krashen ont une fonction non seulement diagnostique, à court terme, puisqu'ils renvoient à la détermination des besoins langagiers immédiats des sujets apprenants mais également une fonction prospective dans la mesure ou leur détermination doit servir à l'interprétation des objectifs et de la motivation des sujets apprenants à plus long terme.

A travers ces trois facteurs, on retrouve, en filigrane, «*l'impulsion à apprendre* », telle qu'elle est définie par Klein, c'est-à-dire comme *« la totalité des facteurs qui amènent l'apprenant à appliquer sa capacité d'acquisition linguistique à une langue donnée.* »[16]. On peut recenser des facteurs internes au sujet apprenant liés à son besoin d'intégration sociale, à ses attitudes et à son éducation. On peut recenser des facteurs extérieurs au sujet apprenant liés à des besoins de communication plus ou moins spécifiques et à une approche plus instrumentale de l'apprentissage. L'intérêt de la formulation de Klein est de situer ces facteurs dans une perspective de l'acquisition dynamique dont l'émergence peut être à la fois raisonnée ou présupposée par un état d'urgence auquel doit faire face le sujet apprenant. Chez ce dernier auteur, la notion de besoin apparaît donc dans son sens élémentaire en tant que nécessité, désir ou soif d'entrer en contact dans, par et avec une LE.

[15] NOYAU, C. (1992), "Etudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel", in : *Langages*, n°57 : Larousse, p. 79.
[16] KLEIN, W. (1989), *L'acquisition de langue étrangère*, Paris : Colin, p. 54.

On retrouve également à travers la formulation des objectifs ce que Klein appelle « *l'état final* »[17] qui correspond à la maîtrise plus ou moins importante de la LE dans laquelle le sujet apprenant se projette.

1.2.2. Les facteurs environnementaux

Krashen (1994) a défini de façon précise à travers l'hypothèse de « *l'entrée intelligible* », l'importance de l'input ou de l'entrée linguistique et sa coordination avec d'autres éléments tels que:

- la connaissance du récepteur
- la connaissance du monde
- le message linguistique seul

Selon lui, c'est donc la combinaison d'éléments linguistiques et extralinguistiques qui permet la compréhension. Dans le cadre de l'apprentissage d'une LE, le sujet apprenant s'est déjà constitué un savoir linguistique qui est celui de sa LM combinée à sa connaissance du monde. Ainsi, les informations contextuelles (la situation de communication, le débit, l'intonation, les éléments paraverbaux) sont autant de signes qui vont l'amener à décoder le message. Bien sûr, on peut penser que cette compréhension restera globale puisqu'il s'agit seulement d'une reconstruction du message linguistique par les informations contextuelles. Par ailleurs, pour que l'entrée soit intelligible, il est clair qu'elle devra être d'une part fortement contextualisée et d'autre part que le sujet apprenant puisse effectuer un transfert de la connaissance du monde qu'il a acquise en LM vers la LE, ce qui d'un point de vue culturel n'est pas toujours évident. On peut donc considérer « *l'entrée intelligible* » comme un moyen de faciliter l'accès à la compréhension, néanmoins, cette entrée ne peut être effective que si elle est également à la portée du niveau linguistique du sujet apprenant.

Ainsi, les conditions à réunir pour que l'entrée soit intelligible sont répertoriées par Noyau de la manière suivante :

- « *des données complètes (phrases achevées, articulées soigneusement) seront mieux saisies que des données fragmentaires (paroles minimales d'un employé à un guichet, notes en style télégraphique avec abréviation) ;*

[17] KLEIN, Idem, p. 72.

- *des données homogènes mieux que des données hétérogènes (rupture ou mélange de registres, interlocuteurs à dialectes, sociolectes ou idiolectes fortement différenciés, utilisation de xénolecte) ;*
- *des données redondantes (linguistiquement ou avec la situation) mieux que des données à faible redondance ;*
- *des données à fortes intelligibilité du signal (non accompagnées de bruits, non altérées :débit peu rapide, écriture imprimée) mieux que des données à faible intelligibilité du signal (articulation confuse ou déficiente, écritures manuscrites, paroles au téléphone) ;*
- *des données massées (un certain nombre d'occurrences rapprochées dans le temps) mieux que des données dispersées.* »[18]

Suite à cet inventaire, l'auteur remarque que l'acquisition en situation guidée présente des conditions plus favorables à la saisie que l'acquisition en milieu non-guidé. Cependant, il nous semble important en ce qui concerne les facteurs environnementaux de ne pas perdre le point de vue dialogique que suppose tout acte de compréhension et qui peut devenir en retour source d'expression chez les sujets apprenants. C'est pourquoi, la notion plus large « *d'accès à la langue* » [19] formulée par Klein et qui comprend l'input ou l'entrée dont dispose le sujet apprenant puis la possibilité qu'il a ou non de communiquer, nous semble plus adaptée à l'introduction d'une définition des cadres dans lesquels les sujets apprenants sont amenés à évoluer.

1.2.2.1. En milieu guidé

Dans le cadre d'un apprentissage d'une LE en milieu guidé, on peut dire que le parcours d'apprentissage du sujet apprenant est en quelque sorte balisé de façon à ce qu'il puisse accéder plus rapidement à la LE qu'il souhaite apprendre. Dans cette situation le sujet apprenant fait une démarche consciente d'apprentissage et ses motivations personnelles et/ou professionnelles sont variables et peuvent influer différemment selon qu'il s'implique et attache plus ou moins d'importance à cet apprentissage. Dans tous les cas, il rencontrera trois balises mise en place pour qu'il puisse avoir accès à la LE : l'institution, l'espace classe et l'enseignant.

[18] NOYAU, Idem, p. 78.
[19] KLEIN, Ibid, p. 64.

- La fonction principale de l'institution est d'être l'instance organisatrice de l'enseignement et de l'apprentissage : elle doit programmer les emplois du temps des enseignants et des sujets apprenants et par conséquent le rythme d'apprentissage; elle propose également les contenus d'enseignement en fonction de la demande et des spécificités des publics accueillis. Pour mettre en place des formations adaptées, elle recueille des informations préalables, par l'intermédiaire de questionnaires et de tests pour définir globalement le niveau , les besoins et les objectifs des sujets apprenants. Pour finir, elle met à leur disposition des moyens matériels (salles, équipements techniques, outils pédagogiques…) pour créer des conditions favorables aux activités d'enseignement et d'apprentissage.
- Dans le cadre d'une institution l'espace / temps de la classe est donc largement prédéfini par les formules d'enseignement / apprentissage qu'elle propose pour répondre aux besoins des sujets apprenants. Aussi, l'apprentissage d'une LE en milieu institutionnel est-il matérialisé par le nombre d'heures et la durée que le sujet apprenant peut consacrer à cette activité, d'où de nombreuses formules telles que des cours extensifs, intensifs, très intensifs, du soir, des cours à objectifs spécifiques et des bains linguistiques. De cette façon, l'enseignement / apprentissage se déroule selon une organisation temporelle stricte mais aussi le plus souvent dans un lieu unique, l'espace de la classe, où sous couvert de répondre à des besoins, l'institution organise des cours et s'interroge peu sur la fonction et le bien fondé de ces derniers.
- Quant à l'enseignant, dans les conditions que propose l'institution (nombre d'heures d'enseignement, temps de préparation, équipements techniques, outils didactiques mis à disposition), il a pour tâche d'organiser et de planifier son cours dans la perspective de répondre au mieux aux besoins des sujets apprenants. Il est, par ailleurs, le représentant de l'institution et le "partenaire" direct du groupe classe. Sa position médiane est fondamentale dans la mesure où il doit cerner plus précisément le niveau, les besoins et les objectifs d'un groupe classe qui selon le contexte endolingue ou exolingue sera homogène du point de vue de la LM ou hétérogène c'est-à-dire composé de LM et de nationalités différentes, divers culturellement et par conséquent riche de représentations plurielles sur : la langue, l'apprentissage, les rôles respectifs de l'enseignant et du sujet apprenant.

L'intérêt de l'apprentissage en milieu guidé, donc dans le cadre d'une classe est qu'il fournit des données intelligibles c'est-à-dire complètes, homogènes, redondantes, à forte intelligibilité du signal, massées dans le temps. L'enseignant travaille avec méthode, ainsi, « *Les données à utiliser sont ordonnées selon leur place sur les axes définis par la sélection, et en fonction de présuppositions logiques (telle règle suppose la disposition préalable de telle autre* »[20].

Dans ce même cadre, chaque élément qui est étudié doit être intégré, ainsi l'entrée et la sortie (ce terme désigne la production du sujet apprenant qui permet l'observation des éléments linguistiques utilisés) se situent essentiellement au niveau linguistique. L'enseignant évalue le plus souvent la forme et «*L'apprenant cherche à attester qu'il emploie certains moyens linguistiques, la signification réelle de ses productions est "je sais cela"; une visée métalinguistique est toujours présente* »[21].

Cet auteur remarque également que l'apprentissage en milieu guidé génère une distorsion des compétences chez les sujets apprenants entre notamment la compréhension orale et l'expression orale. En effet, l'enseignant n'accorde pas suffisamment d'attention aux problèmes de compréhension que posent les énoncés des sujets apprenants en voulant encourager l'expression de ces derniers à tout prix. En milieu non-guidé, en revanche, la compréhension des énoncés par les sujets apprenants est génératrice d'apprentissage.

1.2.2.2. En milieu non-guidé

On peut définir l'apprentissage en milieu non-guidé comme une forme d'apprentissage incident qui est provoqué par une exposition massive des sujets apprenants à la LE et dont l'intérêt est une présentation des données linguistiques hétérogènes excédant la saisie du sujet apprenant, mais dont l'entrée sera certainement plus intelligible au niveau du contexte[22] (situation de communication plus marquée). A noter que la visée pragmatique de l'utilisation de la langue vient renforcer l'enjeu de la communication réel et incident. Par ailleurs, le cadre des interactions en milieu non-guidé permet au non-natif d'ajuster son système en fonction des "réactions de compréhension" d'un natif à ses énoncés. Dans cette perspective, l'apprentissage

[20] NOYAU, Ibid, p. 74.
[21] NOYAU, Ibid, p. 76.
[22] MONTREDON, J. (1998), "Analyse de dictionnaires contextuels réalisés par des étudiant(e)s perfectionnant leur français en France", in : *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Actes du 10° colloque international Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, Besançon : Université de Franche-comté, Centre de linguistique appliquée, p. 311-320.

en milieu non-guidé offre le pendant d'un apprentissage en milieu guidé en favorisant une certaine authenticité des relations que le sujet apprenant entretient avec la langue et les natifs de cette langue.

Cependant, si ce contexte peut favoriser l'émergence d'une compétence en LE, il apparaît également que cet environnement est propice à la fossilisation des connaissances linguistiques du sujet apprenant dès qu' il atteint un niveau de langue qu'il juge suffisant.

1.2.2.3. En milieu mixte

Dans le cadre d'une exposition à la LE que je qualifierai de "mixte", c'est-à-dire une situation d'apprentissage où le sujet apprenant suit des cours de LE dans le pays où on parle cette langue, il est clair que l'ensemble des conditions favorables à l'apprentissage et à l'acquisition d'une LE semblent réunies pour faciliter une entrée plus facile en LE. Peu de travaux portent encore sur cette double exposition à la LE largement préconisée par Krashen (1981). Cet apprentissage en milieu mixte n'a pas encore suscité la création de matériaux pédagogiques spécifiques. On peut distinguer, pourtant trois niveaux d'exploitation possibles dans le cadre d'un milieu mixte :

- un niveau d'exploitation parallèle où les deux contextes sont exploités indépendamment.
- un niveau d'exploitation combinatoire où l'on va chercher à créer une cohésion entre les activités d'apprentissage en classe et les évènements et les opportunités rencontrées par les sujets apprenants en dehors de la classe.
- un niveau d'exploitation fusionnel où l'on va uniquement exploiter et utiliser le contexte à des fins pédagogiques.

Les niveaux d'exploitation les plus répandus sont parallèles ou fusionnels. En ce qui nous concerne, c'est le niveau combinatoire qui nous semble le plus pertinent et que nous expérimenterons.

1.2.3. Les facteurs cognitifs

Contrairement à l'enfant, l'adulte qui apprend une LE a en quelque sorte achevé son développement cognitif, aussi a-t-il déjà à son actif une langue à laquelle il peut se référer pour construire un autre système de représentation. Si l'enfant dispose d'une plus grande perméabilité neuronale qui lui permet d'intégrer plus vite les données supra-segmentales d'une

LE, l'adulte bien qu'ayant figé en quelque sorte son crible phonologique aura plus de facilités a conceptualiser les éléments qu'on lui présente dans la LE. Ainsi, dans une perspective piagétienne de l'acquisition et dans le cadre d'une LE, on peut faire l'hypothèse que les processus fondamentaux sont de même nature mais que les stratégies de prises d'informations et de résolutions de problèmes seront différentes suivant les situations (sociales, institutionnelles) et les conditions(âge, niveau atteint en LM) de l'apprentissage.

C'est ce que Klein appelle « *la capacité linguistique* » [23] et qui recouvre le conditionnement biologique du processeur linguistique, les connaissances disponibles « *actives* » ou « *passives* » [24] , linguistiques ou non linguistiques et plus largement la connaissance du monde du sujet apprenant.

Au niveau cognitif, Krashen (1994) émet l'hypothèse de l'existence d'un « *moniteur* » dont le sujet apprenant ne fait un usage que conscient et qu'il doit solliciter pour contrôler ses énoncés.

Par ailleurs, on ne peut entreprendre un apprentissage ou réfléchir sur les processus d'acquisition / apprentissage sans se poser la question d'un point de vue évolutif. L'hypothèse d'un « *ordre naturel* » formulée par Krashen (1994) renvoie clairement à l'appréhension ordonnée des structures grammaticales par les sujets apprenants. D'une façon plus distanciée, Klein prône l'observation; il s'agit de voir comment les différentes capacités et connaissances qui doivent être acquises sont synchronisées entre elles (phonétique, syntaxe, morphologie, lexique) et dans quelle mesure le développement linguistique varie entre individus et groupes d'apprenants.

Klein soulève également le problème du rythme de cette évolution : ainsi selon lui «*Le rythme de l'acquisition est largement dépendant de l'impulsion à apprendre, du processeur linguistique et de l'accès à la langue.* »[25]. C'est pourquoi la tâche est complexe et ne nous permet pas de figer les processus d'apprentissage car la diversité des sujets apprenants est une réalité. C'est pourquoi, l'analyse de l'interlangue des sujets apprenants nous semble être un outil de mesure approprié afin d'évaluer l'impact de l'enseignement en synchronie puis en diachronie dans une perspective longitudinale.

Il apparaît que c'est en confrontant ces différents éléments que nous sommes susceptibles de mieux comprendre comment leur action conjointe peut aboutir à un apprentissage ou à une acquisition en LE. D'un point de vue didactique, on peut voir que leurs

[23] KLEIN, Ibid, p. 58.
[24] KLEIN, Ibid, p. 62.
[25] KLEIN, Ibid, p. 71.

combinaisons peuvent varier et l'on peut faire l'hypothèse que chaque combinaison aboutit à un résultat variable en LE. Les facteurs les plus mouvants sont sans doute les facteurs psychologiques et affectifs ainsi que les facteurs environnementaux. Ils renvoient clairement aux acteurs, au contexte et au dispositif.

En ce qui concerne les facteurs cognitifs dans le cadre de l'apprentissage d'une LE par des adultes, il s'agit clairement d'une recherche à mener sur les stratégies et les moyens que l'adulte peut acquérir ou développer afin de conduire son apprentissage en LE mais aussi sur l'influence de la pédagogie en ce qui concerne ses progrès. Dans tous les cas, il s'agit d'une zone où se situe la réception / l'appropriation de la LE et dans le meilleur des cas l'actualisation de celle-ci, en tant que moyen d'expression rendu disponible.

1.3. LE LANGUAGE ACQUISITION SUPPORT SYSTEM (LASS) ET LE SECOND LANGUAGE ACQUISITION SUPPORT SYSTEM (SLASS)

La vision de l'apprentissage par Bruner (1983) est antérieure à l'acquisition du langage lui-même. C'est dans son rapport au monde que l'enfant instaure une relation à l'autre (avec sa mère en particulier) et qu'il construit ce qui deviendra plus tard sa langue. L'interaction de l'enfant avec sa mère est donc antérieure au langage et c'est à l'intérieur de ce cadre "affectif" qu'il va être amené à construire des scénarios prévisibles. Dans cette perspective l'apprentissage d'une langue a donc nécessairement besoin de l'autre pour se mettre en place. Cet autre est un autre structurant (la mère) qui installe une "relation de tutelle" qui par extension peut être appliquée au rôle de l'enseignant et qui pose des cadres permettant à l'enfant de se développer.

1.3.1. Le formatage de l'interaction

L'interaction mère / enfant forme donc une "matrice" qui permet à l'enfant d'approcher la langue et qui s'accompagne également d'une forme d'aide, de soutien cognitif à l'apprentissage nommé « *étayage* » par Bruner et dont les différentes composantes sont :

a) « *engager l'enfant dans un travail (par des objets incitatifs et des manœuvres habiles)*
b) *réduire les degrés de liberté (décomposer et simplifier le travail)*
c) *maintenir l'orientation (attirer l'enfant vers un niveau de complexité supérieur)*
d) *signaler les caractéristiques déterminantes (rendre manifeste l'écart entre le résultat attendu et les premières ébauches)*

e) contrôler la frustration (éviter le développement d'états affectifs inhibiteurs et exploiter le dynamisme affectif)

f) présenter des modèles (en visant une réduction progressive de l'écart entre le modèle et la production de l'enfant). »[26].

Cette matrice :

- engendre des négociations entre l'enfant et ses parents dans le cadre, notamment, de l'emploi du lexique et de son sens. Dans ces négociations, la capacité des parents à ajuster leur langage (Bruner parle d'un «*réglage minutieux* »[27]) au niveau de leur enfant favorise le renforcement et la valorisation des progrès de ce dernier;
- développe le jeu qui permet de reproduire et de répéter des scénarios dits "transactionnels" ou "routiniers" et à travers lequel l'enfant doit faire face à la fois au respect des règles du jeu et aux "événements" générés par le jeu, « *ce qui caractérise les scénarios de jeu particulièrement, c'est qu'ils sont faits "d'événements" dont on établit les règles ou qu'on construit par le langage, puis qu'on recrée à volonté par le langage.* »[28]. Dans cette perspective d'étayage et de négociation, l'adulte propose ce que Bruner appelle des « *formats* »[29] à l'enfant qui respectent et accompagnent sa progression. De cette façon, l'enfant est amené par déduction ou induction à catégoriser puis à généraliser « *un mode d'emploi* »[30] de la langue.

Le résultat de ces ajustements et de ces activités est l'intégration de l'enfant qui par ce biais est reconnu comme un « *être social* »[31] à part entière, assisté dans son apprentissage par sa conscience. Il intègre et relie ainsi des événements entre eux et de ce fait «*les événements deviennent des indices* »[32], observation que Bruner reprend de Charles Sanders Pierce, pour lequel le langage est un outil ou un instrument. Bruner lui-même a clairement formulé son approche psychosociale de la langue :

> « *Que sous-entend ce point de vue ? Nous voudrions suggérer que le langage n'est pas un outil ordinaire, mais un outil qui entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales.* »[33].

---

[26] DERVILLE, B., & PORTINE, H. (1996), "Un language acquisition support system (LASS)? Modalités et implications pour la didactique des langues", in : *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Actes du 10° colloque international Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, Besançon : Université de Franche-comté, Centre de linguistique appliquée, p. 37.
[27] BRUNER, J. (1983a), *Comment les enfants apprennent à parler* , Paris : PUF, 5ème édition, p. 33.
[28] BRUNER, Idem (a), p. 37.
[29] BRUNER, Idem (b), p. 288.
[30] BRUNER, Ibid (b), p. 291.
[31] BRUNER, Ibid (b), p. 284.
[32] BRUNER, Ibid (b), p. 284.
[33] BRUNER, Ibid (b), p. 285.

On peut donc constater que l'interaction est le lieu où l'enfant va s'approprier la langue et où il gagne son autonomie linguistique dans le cadre des relations sociales auxquelles il est exposé et participe.

1.3.2. La fonction sociale du langage

Bien que Bruner postule que l'enfant doit maîtriser « *trois facettes du langage : la syntaxe, la sémantique et la pragmatique* », pour devenir un « *locuteur de sa langue* »[34] c'est surtout les deux dernières facettes qu'il semble privilégier comme les pistes donnant accès à la langue. Ainsi il écrit « *Il paraît hautement improbable à la lumière de nos connaissances actuelles que les tout petits enfants apprennent la grammaire pour elle-même. Sa maîtrise est au service d'une fin propre au sujet : faire quelque chose avec des mots dans le monde réel, quelque chose qui ait un sens.* »[35].

L'accès au sens et la fonction pragmatique de la langue sont donc les conditions sine qua non pour que l'enfant motive sa recherche en langue et puisse développer son langage. « *L'entrée dans le langage est une entrée dans le discours qui demande que les deux partenaires d'un dialogue interprètent une communication et son intention.* »[36].

Le Language Acquisition Support System (LASS) est un cadre qui pose, selon nous, des principes théoriques et didactiques fondamentaux quant à l'acquisition d'une LM. Par ailleurs, ses composants apparaissent aisément transférables lorsqu'il s'agit d'apprendre une LE, c'est pourquoi, il a généré un second modèle destiné à l'apprentissage en LE.

1.3.3. Le Second Language Acquisition Support System (SLASS)

Le SLASS est issu des travaux socio-cognitivistes initiés par Dausendschön-Gay & Krafft (1990). Il a pris forme dans le cadre d'une communication exolingue, c'est-à-dire d'interactions entre natif / non-natif. Son intérêt réside dans le fait qu'il propose un modèle de l'acquisition dans lequel on peut isoler des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA).

Véronique définit les notions de SLASS et de S.P.A comme la systématisation « *de l'intuition que l'on apprend en communiquant. Elle demeure pour partie programmatique*

[34] BRUNER, Ibid (a), chap 1.
[35] BRUNER, Ibid (a), chap 1.
[36] BRUNER, Ibid (a), p. 33.

mais permet cependant d'envisager avec plus de précision le rôle des interactions dans la saisie. » [37].

Les situations de communications exolingues sont à l'origine de cette acquisition fortuite puisqu'elles provoquent un rapport asymétrique entre les interlocuteurs de par un niveau différent en langue et par conséquent sont propices à la mise en place d'un discours dont l'objectif principal est la communication mais où le déroulement de l'interaction est simultanément négocié dans le but d'une compréhension mutuelle. L'étude des SPA conduit à une analyse plus fine de la communication de nature exolingue.

1.3.3.1. Les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)

Les S.P.A vont permettre au sujet apprenant de saisir partiellement ou totalement un fonctionnement de la langue cible.

Ainsi, «*Cette appropriation n'équivaut pas toujours nécessairement à une acquisition, c'est-à-dire à une transformation même minime de l'interlangue, il n'en résulte pas moins que de telles séquences montrent en tout cas un aspect de l'apprentissage par la communication. Apprentissage ébauché sinon achevé. Nous avons proposé ailleurs de les détourner en "séquences potentiellement acquisitionnelles* »[38].

Une S.P.A présente les caractéristiques suivantes[39] :

- dans un premier temps, le sujet apprenant produit un énoncé, c'est un moment « *d'auto-structuration* ».
- dans un deuxième temps, le natif réceptionne l'énoncé et va contrôler son intelligibilité en sollicitant le sujet apprenant à reprendre, à répéter et à reformuler certains aspects de l'énoncé, c'est un moment « *d'hétéro-structuration* ».
- Dans un troisième temps, le sujet apprenant va faire une « *reprise* » de l'énoncé, c'est de nouveau un moment d'auto-structuration qui permet au sujet apprenant la construction d'un objet linguistique et l'appropriation des données nouvelles.

---

[37] VERONIQUE, D. (1992), "Etat des lieux et perspectives", in : *Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social, AILE*, N°1 : association ENCRAGES, p. 13.

[38] PY, B. (1994), "Linguistique de l'acquisition des langues étrangères naissance et développement d'une problématique." , in :*Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*, Paris : LAL, CREDIF, Hatier/Didier, Dir. Coste, D., p. 47.

[39] VERONIQUE, Idem, p. 13.

On peut constater à la suite de Véronique qu'il s'agit d'une séquence ternaire à focalisation métalinguistique qui s'accompagne le plus souvent d'un « *contrat didactique* »[40] explicite ou non entre natif / non natif qui correspond à une construction de savoirs linguistiques sous forme de coopération.

Le contrôle des énoncés par le sujet apprenant est à la fois interne (autostructuration) et externe (hétérostructuration), implicite (contrat didactique) et explicite (focalisation métalinguistique) si on considère que l'objectif des interlocuteurs est de se comprendre.

L'intérêt du SLASS, en ce qui concerne notre recherche, est de proposer un cadre conversationnel par le biais duquel le sujet apprenant structure informellement, d'une certaine manière, ses compétences en LE, même s'il ne doit s'agir que d'un apprentissage latent dont il n'a pas réellement conscience mais qui pourra a posteriori être renforcé par une recontextualisation des données en milieu scolaire ou institutionnel. C'est en effet, en ce sens que nous entendons exploiter l'opportunité, pour des étudiants étrangers venus étudier le FLE en France, d'être confronté à des natifs. Dans cette perspective, et d'un point de vue didactique, il nous semble intéressant d'utiliser le contexte dans lequel évolue les sujets apprenants afin de procéder à un apprentissage de la LE de type inductif tel que l'envisagent Meirieu & Develay (1992) lorsqu'ils proposent de « *contextualiser* » l'apprentissage puis de le « *décontextualiser* » et enfin de le « *recontextualiser* », afin qu'il n'y ait pas de « *dépendance didactique* ». Il s'agit donc de procéder par étapes et d'accompagner en quelque sorte le cheminement de chaque sujet apprenant dans l'apprentissage de la LE en lui fournissant un cadre dans lequel il puisse évoluer et qui ne soit pas fermé.

2. L'APPROCHE COMMUNICATIVE

2.1. DEFINITION DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE (AC)

Nous ne pouvons exposer notre cadre pédagogique sans tenter de définir au préalable les influences et les emprunts que nous faisons à l'AC. La plus récente définition nous est proposée sous l'entrée "communicatif" dans le Dictionnaire de didactique des langues étrangères (2003) :

[40] De PIETRO, J-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989). "Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", in WEIL, D., & FUGIER, H. (Eds). Actes du troisième colloque régional de linguistique, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur : p. 99-124.

« *En didactique des langues, le communicatif est en général l'équivalent d'approche communicative.*

Cette méthodologie se développe à la fin des années 70 et dans les années 80; elle est élaborée à la suite des méthodes audiovisuelles et à partir d'emprunts théoriques diversifiés. Le concept central de cette approche est la "compétence de communication", concept emprunté à Dell Hymes (1972) et revu par Canale et Swain (1980), Moirand (1982). Dans la définition donnée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2002), la compétence de communication recouvre la compétence linguistique (tout ce qui relève du système de la langue) et la compétence pragmatique (réalisations de fonctions langagières et d'actes de parole conduisant à la maîtrise du discours).

Le communicatif privilégie également la globalité du discours et le sens par rapport aux formes. Il installe l'apprenant au centre de l'enseignement en prenant en compte ses besoins de communication, ses motivations et attentes en l'aidant à développer des stratégies d'apprentissage.

Les méthodes et les cours de type communicatif sont en général organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (et des actes de parole) et des notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace…); ces catégories ont été définies dans le Niveau-Seuil (1976). Les supports d'apprentissage sont autant que possible des documents authentiques et les activités d'expression se rapprochent de la réalité de la communication : simulation, jeux de rôles.

Cette méthodologie par son caractère souple et par la difficulté d'articuler de façon claire les composantes de la compétence de communication génère des réalisations diverses. »

2.1.1. Les motifs de son apparition

Ce qui apparaît clairement comme la spécificité de l'AC en comparaison des méthodologies antérieures, c'est l'emprunt à différents courants théoriques dans le but de répondre d'une part aux besoins du moment de créer un lien entre la réflexion théorique et l'application pratique, et d'autre part de chercher dans des domaines connexes tels que la sociologie, l'ethnographie de la communication, la psychologie, des solutions à des questions auxquelles la recherche en linguistique appliquée ne peut répondre :

« *L'AC s'est développée à une époque où le conflit interminable entre la théorie et la pratique laissait une marge pour la création, la "libéralisation" des conceptions, car la linguistique appliquée apparaissait comme enfermée dans un seul champ scientifique, et*

on préférait parler de didactique des langues étrangères où un réseau de disciplines informaient et ouvraient la possibilité de chercher les raisons, les hypothèses et les réponses nécessaires aux nombreux problèmes qui surgissaient et surgissent au fur et à mesure que l'on veut cerner plus étroitement l'enseignement / apprentissage des langues. »[41].

D'une certaine manière l'AC s'affranchit donc de l'hégémonie de la linguistique appliquée mais ne commet pas l'impair de l'écarter complètement de son paysage méthodologique comme c'était le cas auparavant. L'émergence de l'AC voit naître également ce qui est aujourd'hui la didactique des langues étrangères (DLE), c'est-à-dire un ensemble vaste dans lequel on « *s'efforce de mieux comprendre comment des actions d'enseignement peuvent engendrer des actions d'apprentissage* »[42] et à ce titre, la DLE s'inscrit donc dans la dynamique du mouvement et de l'action que représentent enseigner et apprendre. C'est pourquoi nous partageons la position de Martinez qui écrit, la DLE ce « *n'est ni une science, ni une technologie, mais une praxéologie, c'est à dire une recherche sur les moyens et les fins, les principes d'action, les décisions.* »[43].

On peut donc dire que l'AC est apparue à un moment où il était nécessaire d'élargir le champ des investigations non seulement en linguistique appliquée mais plus largement en DLE. Cependant, bien que l'on reconnaisse à l'AC son droit à l'existence, elle n'en reste pas moins une méthodologie marginalisée et ce parce qu'elle se caractérise dès l'origine par un certain antagonisme, c'est-à-dire d'un côté par une volonté méthodologique de structurer les principes sur lesquels elle s'appuie et de l'autre un besoin fondamental de ne définir aucun cadre rigide pour être en prise avec la réalité de l'enseignement / apprentissage des LE. On trouve cet antagonisme dans la nomination originelle "d'approche" traduction littérale de l'anglais "approach" qui renforce cette impression d'inachevé.

Dans cette perspective, il est important pour nous de relever les différents emprunts théoriques faits par l'AC afin d'observer les lignes de force et de faiblesse de cette approche, préalable nécessaire à la définition de notre cadre méthodologique et pédagogique.

---

[41] ATIENZA, E., BERARD, & DE CARLO, M. (1996), "Approches communicatives : une enquête sur l'état de la question", in : *Où en est le communicatif ?*, ELA, n°100, Paris : Didier Erudition, p. 152.

[42] RICHTERICH, R. (1996), "La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication", in : *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 6.

2.1.2. Ses principes, ses appuis et ses emprunts théoriques

L'action de l'AC est forcément complexe puisqu'elle veut réunir un ensemble de domaines susceptibles de lui apporter une meilleure compréhension du déroulement de la communication et de la place qu'y tient le discours, en ne laissant de côté ni les marques sociolinguistiques et socioculturelles, ni l'impact des facteurs individuels et contextuels sur l'ensemble de ces données linguistiques et pragmatiques présentes dans toute communication:

> « *Il est certain que l'AC telle que nous tenterons de la décrire prend en compte une critique des méthodes audio-visuelles, les principes pédagogiques et linguistiques qui marquent leur évolution. Elle se donne pour objectif de faire acquérir à l'élève la langue dans la variété de ses registres et usages en tentant de ne pas séparer langue et civilisation.* »[44].

C'est pourquoi, l'AC se réfère à différents domaines scientifiques : « *philosophie du langage, sociologie, sémantique, ethnographie de la communication, pragmalinguistique, théorie de l'énonciation, linguistique discursive, psycholinguistique cognitive* »[45].

Elle fait appel :

- à la pragmatique (Austin, Searle) qui lui a permis pour se construire notamment d'introduire les notions de "situation" et "d'acte de langage", et qui étudie « *tout ce qui, dans le sens d'un énoncé, tient à la situation dans laquelle l'énoncé est employé, et non à la seule structure linguistique de la phrase utilisée.* », et quel est l'effet « *de la parole sur la situation* »;[46]
- à la sémantique (Hallyday, Fillmore) qui quant à elle étudie la valeur des mots (notion et fonction) dans le cadre d'un énoncé en situation et non plus seulement dans le simple contexte de la phrase;
- à la sociolinguistique (Labov, Hymes, Bernstein), à travers laquelle la langue est conçue comme "un fait social". Labov ne définit-il pas « *une communauté linguistique comme un groupe de locuteurs qui partagent un ensemble d'attitudes sociales envers la langue: non pas des individus qui parlent de la même façon, qui pratiquent les*

---

[43] MARTINEZ, P. (1996), *La didactique des langues étrangères*, Paris : PUF, Coll. "Que sais-je ?", p. 115.
[44] BERARD, E. (1991), *L'approche communicative, Théories et pratiques*, Paris : CLE international, Coll. Didactique des langues étrangères, p. 16.
[45] ATIENZA & al., Ibid, p. 152.
[46] DUCROT, O., & SCHAEFFER, J.-M. (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Seuil.

mêmes variantes, mais des gens qui ont les mêmes sentiments ou les mêmes attitudes linguistiques, qui jugent ces variantes de la même façon. »[47];

- à l'ethnographie de la communication de tradition anthropologique « *dont le point de départ est l'étude comparative des événements de parole propres à chaque société et à chaque culture.* »[48], c'est cette discipline qui a permis à Hymes de dégager la notion de « *compétence de communication qui évalue les performances sociales du sujet parlant, que ces performances soient linguistiques ou autres* »[49].
- à la psychologie, science avec laquelle elle s'interroge sur le processus d'apprentissage en LE.

L'intérêt de ce recours à cet ensemble de domaines scientifiques est surtout de proposer une autre vision de l'enseignement / apprentissage des LE dans laquelle il est entendu que la connaissance du seul système linguistique n'est pas un garant de réussite complète en LE. Il appartient plutôt à chaque sujet apprenant d'apprendre à manipuler les présupposés culturels et communicatifs propres à l'actualisation de la LE. Dans cette perspective, l'AC repousse les frontières de la langue enseignée en tant que système linguistique vers un "espace langue" plus vaste, à travers lequel le sujet apprenant doit apprendre à évoluer, "espace langue" qui va également remettre en cause l'ensemble du dispositif relationnel et matériel mis en place par l'enseignant pour dispenser son enseignement.

2.2. LES TERMES CLES DE L'AC

Les principaux bouleversements opérés par l'AC tiennent en deux mots clés qui sont encore à l'ordre du jour actuellement :

- la compétence de communication
- la centration sur le sujet apprenant

2.2.1. La notion de compétence de communication

La compétence de communication est une notion incontournable dans l'AC. Bérard (1991), rappelle que Dell Hymes dans ses travaux en ethnographie de la communication a jeté

[47] Article sur "sociolinguistique", consulté en ligne : http://fr.encyclopedia.yahoo.com
[48] DUCROT, O. & SCHAEFFER, J.-M., Idem.
[49] DE SALINS, G-D (1995), "Rôle de l'ethnographie de la communication", in : *Méthodes et méthodologies, Le Français dans le monde, Recherches et applications,* Paris : Hachette, Edicef, p. 183.

les bases de cette notion en formulant la distinction entre «*savoir linguistique* » et «*savoir sociolinguistique* ». Selon lui, « *Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social.* »[50]. La notion de compétence de communication qu'il dégage fait face à la notion de « *compétence linguistique* » postulée par Chomsky qui avait opéré une double distinction entre "la compétence" qui est « *la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue*» et "la performance" qui est « *l'emploi effectif de cette langue dans des situations concrètes* »[51] et entre ce qui est "acceptable" et ce qui est "grammatical" : " *L'acceptabilité est un concept appartenant à l'étude de la performance, alors que la grammaticalité appartient à l'étude de la compétence.*" [52] . Cette opposition entre compétence linguistique et compétence de communication a eu pour conséquence de soulever une polémique en DLE qui porte sur l'aspect de l'enseignement : doit-on enseigner la LE ou la communication en LE ?

La question se pose aussi sur les moyens de cet enseignement : quels sont les connaissances et les moyens en terme de supports et de ressources dont doit disposer l'enseignant pour enseigner aux sujet apprenants à communiquer en LE ?

Comme on le sait, la définition la plus aboutie de la notion de compétence de communication relevée par Bérard est celle de Moirand qui identifie quatre composantes :

- « *une composante linguistique…*
- *une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés;*
- *une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation;*
- *une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.* »[53].

C'est au moment de l'actualisation de cette compétence, précise Moirand, qu'apparaissent des « *phénomènes de compensation* » qui s'assimilent à des «*stratégies individuelles de communication.* ».

[50] BACHMAN, C., LINDENFELD, J., & SIMONIN, J. (1981), *Langage et communications sociales*, Paris : Hatier, CREDIF, p. 53.
[51] CHOMSKY (1971), Ibid, p. 13.
[52] CHOMSKY (1971), Ibid, p. 23.
[53] MOIRAND, S. (1982), *Enseigner à communiquer en LE*, Paris : Hachette, Coll. F, p. 20.

Si la structure de la compétence de communication semble bien définie, il s'avère que sa cohérence est toute théorique dans la mesure où son caractère polymorphe rend son étude complexe.

2.2.2. La notion de centration sur le sujet apprenant

Dans sa démarche l'AC s'est préoccupée non seulement de l'objet d'apprentissage mais aussi, du sujet, c'est-à-dire de celui qui apprend et qui en quelque sorte est le seul à pouvoir véritablement "contrôler" son objet d'apprentissage. Aussi, dans cette perspective d'un sujet apprenant devenu soudain acteur de son apprentissage, l'enseignant s'est-il vu attribuer de nouvelles fonctions et par conséquent de nouveaux noms, propres à illustrer son rôle auprès des sujets apprenants : "passeur", "initiateur", ou encore « *maître accoucheur* »[54].

Comme le remarque Waendendries, l'enseignant n'a plus le monopole de la parole; au contraire, on la revendique pour le sujet apprenant. Cette démarche est vue comme favorable tant au sujet apprenant à qui l'on donne les moyens d'éprouver ses compétences en LE, qu'à l'enseignant qui a soudain l'opportunité d'adapter et d'évaluer sa méthode d'enseignement, « *La nature des interventions a été modifiée dans la classe de langue lorsque l'on a considéré que la fonction fondamentale du maître n'était plus seulement de transmettre son savoir , mais de rendre possible et efficace (à travers le choix de la démarche, des outils cognitifs, le guidage du dialogue…) un apprentissage où la parole de l'apprenant véhiculerait sa recherche et sa découverte progressive de la langue.* »[55].

Ainsi l'enseignant "idéal" n'est plus seulement celui qui transmet des savoirs mais celui qui sait "écouter ", "valoriser" la parole des élèves dans un retrait attentif et des interventions savamment dosées. Waendendries pose également le problème de l'exigence d'une telle pédagogie dans la mesure où « *une pédagogie centrée sur l'apprenant, ses questionnements et ses découvertes, est une pédagogie qui exige de la part de l'enseignant une extrême vigilance, car il doit sans cesse gérer l'aléatoire.* »[56]. Un autre aspect de la difficulté de l'interaction maître - élève soulevé par cet auteur est celui de la position de l'enseignant qui émet un « *acte d'appréciation* » observable principalement dans les feed-back et les corrections dont on voit qu'ils constituent une finalisation constructive de l'échange en classe entre lui et les sujets apprenants et ce qu'elle soit implicite ou explicite, négative ou positive.

---

[54] WAENDENDRIES, M. (1995), "Profession : Maître accoucheur", in : *La didactique au quotidien, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Paris : Hachette, Edicef, p. 57-62.
[55] WAENDENDRIES, Idem, p. 58.
[56] WAENDENDRIES, Ibid, p. 61.

Cette centration sur le sujet apprenant n'a pas seulement modifié le rôle de l'enseignant et les pratiques de classe. En amont du cours lui-même, elle a déclenché l'ensemble des travaux européens initiés par Chancerel et Richterich (1977) , qui ont mis en avant un certain nombre de notions fondamentales en didactique des langues telles que :

- l'analyse des besoins : définie par Bérard comme un moyen « *de déterminer de façon assez précise qui est l'apprenant en termes d'identité, de niveau d'études, de personnalité etc…, la façon dont il envisage d'apprendre une langue, quels sont ses objectifs, dans quels domaines et comment il utilisera la LE, quelles aptitudes il souhaite développer (CE; EE, CO; EO)* »[57]. Toutes ces informations qui ont pour but de mieux connaître le sujet apprenant et de mieux le guider dans son parcours d'apprentissage;
- la notion "d' inventaires", de "syllabus", de "cadres de référence" dressés pour contribuer à aider tant les enseignants que les apprenants. Cependant comme le fait remarquer Bérard « *ils ne peuvent être exploités que dans la perspective d'une progression et d'une organisation du contenu et d'autre part avec les stratégies d'apprentissage / enseignement proposés à l'apprenant.* »[58];
- la notion de progression elle-même a été revisitée pour devenir de type fonctionnel-notionnel, c'est-à-dire que son contenu porte sur des actes de parole ou des fonctions de communication ainsi que sur des notions ou catégories sémantico-grammaticales. Dans cette perspective, l'étude de la grammaire n'est plus au premier plan mais découle des situations de communication étudiées. La progression dans le cadre de l'AC se caractérise par un certain "flou" ou plutôt par une certaine souplesse dans la mesure où elle s'élabore en fonction notamment des progrès des sujets apprenants. La récurrence des éléments grammaticaux n'est pas vue comme redondante mais comme l'occasion à chaque fois de consolider leur apprentissage.

Comme le fait remarquer Bérard , l'AC fait la part belle au sujet apprenant et cherche à réunir les conditions qui le feront devenir véritablement acteur de son apprentissage :

« *Dans cette appropriation de la LE, l'attitude active de l'apprenant a un rôle très dynamique.* »[59].

Le rôle de l'enseignant ne l'est pas moins puisqu'il doit pouvoir diagnostiquer les difficultés des sujets apprenants et adapter son cours en fonction de celles-ci :

[57] BERARD, Idem, p. 33.
[58] BERARD, Ibid, p. 41.
[59] BERARD, Ibid, p. 48.

« *La vision de l'apprentissage proposée par l'approche communicative met en avant une attitude d'attention aux productions des apprenants, partant du principe que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait par des réajustements successifs et par la mise en place progressive d'un système.* »[60].

Ce qui apparaît d'ores et déjà comme un invariant dans l'AC, c'est le grand champ des possibilités d'actions qu'elle offre à l'enseignant et, par son ouverture, à la variété des sujets apprenants.

2.3. LES POINTS DE DEBATS

2.3.1. L'AC d'un point de vue théorique

Si l'on tente de juger l'AC d'un point de vue théorique, il est clair que l'on rencontre une difficulté méthodologique liée à la multiplicité des domaines scientifiques auxquels elle fait appel. Comme le fait remarquer Puren (1994) l'AC n'échappe pas à ce qu'il appelle "l'éclectisme ambiant". Il nous démontre aussi comment elle est issue d'un mouvement social (mai 68) qui éprouve, à ce moment-là, un rejet de tout système constitué. Aussi, au niveau épistémologique, l'AC traduit-elle, une certaine incapacité à la cohérence qui se reflète d'ailleurs dans le choix du terme "approche" pour définir cette méthodologie :

« *L'approche n'est pas une étude : c'est un des moyens employés qui permet l'étude d'un sujet considéré comme rebelle à l'analyse, une "forteresse imprenable". Et ce choix parmi les moyens fait de l'approche une hypothèse de travail (et non un point de vue, mot trop faible) donc aussi un instrument labile et approximatif. Ces deux aspects sont fondamentaux et traduisent assez bien l'esprit scientifique actuel. Ils impliquent : 1) que l'objet à étudier n'est pas à priori connaissable; 2) que la méthode à employer n'est pas à priori définie.* »[61].

Par ailleurs, Puren relève que l'AC génère des discours contradictoires et ce chez les mêmes auteurs (Bérard, Moirand) en ce qui concerne la validité de son statut de théorie constituée qu'au final chacun consent à lui attribuer.

Tel que nous l'avons constaté, l'AC est par essence plurielle dans son traitement de la LE; il n'est donc pas étonnant que l'on puisse lui reprocher en quelque sorte de n'avoir pas

[60] BERARD, Ibid, p. 48.
[61] PUREN emprunte cette définition à MOIRAND, S. (1982), *Enseigner à communiquer en LE*, Paris : Hachette, Coll. F, p. 21. Elle est issue de REY-DEBOVE, J. & GAGNON, J.(1980), , *Dictionnaire des anglicismes*, Les Usuels du Robert, p. 23-24.

fourni un modèle théorique suffisamment fort dont on pourrait tirer des principes méthodologiques fermes. L'éclectisme de l'AC relevé par Puren est bien vu d'un point de vue critique, mais comme il le dit lui-même, il ne doit pas nous enfermer dans un débat purement théorique et stérile, il doit plutôt nous permettre d'élargir encore notre vision sur la ou les méthodologies à mettre en place dans les pratiques actuelles. En effet, nous pensons à la suite de Beacco (1995) que l'intérêt de l'AC réside essentiellement dans sa complexité, puisqu'elle a pour principe ontogénique une volonté farouche d'aborder la langue vivante en mouvement et que par conséquent elle se heurte à une description exhaustive impossible du cadre de la communication, car comme le fait remarquer Debyser :

> « *les théories de la communication visent un modèle parfait, alors que la communication est, par essence, imparfaite. Nous aurions besoin d'un modèle greimassien ou herméneutique de la communication imparfaite considérée comme une approximation dialogique jamais achevée.* »[62].

Sans doute peut-on reprocher à l'AC une tendance à la réduction et à la schématisation de l'ensemble des données qu'elle tente d'unifier alors que paradoxalement elle poursuit la description d'un état "idéal", que ce soit au sujet de l'enseignant, du sujet apprenant et du cadre de l'enseignement / apprentissage. Ce qui nous semble expliquer ce paradoxe, c'est que l'AC a précisément un mouvement descriptif ascendant qui prend le contre-pied des méthodologies antérieures puisqu'elle prend sa source dans les observations pratiques de l'enseignement / apprentissage des LE en classe et que c'est seulement ensuite qu'elle se livre à des interprétations et à des formalisations de son fonctionnement ou de son dysfonctionnement. Il est clair qu'elle s'expose ainsi à la multiplicité des situations d'enseignement / apprentissage et à la variété tant des enseignants que des sujets apprenants.

Cette méthodologie qui puise sa force dans la diversité, Beacco la nomme à juste titre, nous semble-t-il, « *méthodologie circulante* », c'est-à-dire qu'elle « *agit comme un ensemble de croyances fondamentales mais non uniformes et constitue le cadre de référence où viennent se modeler attentes éducatives des apprenants et pratiques quotidiennes de l'enseignement.* »[63]. Dans cette perspective, son caractère polymorphe loin d'être un obstacle lui permet de mettre en place des stratégies que Beacco appelle :

- « *stratégie de la polyvalence (…) c'est-à-dire de souplesse et d'adaptabilité* "[64];

[62] ATIENZA & al., Ibid, p. 153.
[63] BEACCO, J.-C. (1995), "La méthode circulante et les méthodologies constituées", in : *Méthodes et méthodologies, Le Français dans le monde, Recherches et applications,* Paris : Hachette, Edicef, p. 44.
[64] BEACCO, Ibid, p. 44.

- et « *stratégie de la spécificité* », qui permet de « *concevoir l'enseignement par compétences différenciées et invite donc à la mise au point de méthodologies différenciées…* »[65].

C'est donc dans son action sur le terrain et au niveau pratique qu'il convient de d'évaluer l'AC.

2.3.2. L'AC d'un point de vue pratique

Pour Debyser « *la cohérence des AC est le résultat d'un éclectisme théorique qui relève d'un bricolage réussi, c'est-à-dire cohérent (bricolage eu sens positif du terme comme l'a utilisé Lévi-Strauss et non bric à brac)* »[66]. Sans revenir sur le point de vue théorique développé sur l'AC, il nous semble intéressant d'utiliser ce mot de "bricolage" pour établir un lien direct avec les pratiques. En effet, dans un article[67] d'ordre général et descriptif relatif à notre recherche actuelle, nous avions fait usage de ce terme pour renvoyer au travail d'élaboration mené par le professeur, dans la mesure où celui-ci ne se voit pas astreint à l'utilisation d'une méthode particulière par l'institution, et ne dispose pas d'une méthode spécifique à la situation d'enseignement dans laquelle il se trouve, mais plutôt dispose d'un ensemble de méthodes existantes dans lesquelles il peut puiser. Nous constations qu'il se trouve amené à développer empiriquement une méthode s'il veut tenir compte des connaissances, des besoins, des attentes et des motivations des sujets apprenants qui lui sont confiés, et que par conséquent, il lui appartient de fixer le contenu d'enseignement et de déterminer un rythme d'apprentissage qui lui paraît compatible avec les capacités d'appropriation de l'ensemble du groupe. Ce qui peut être vu comme une grande liberté pédagogique peut également se transformer en un manque qu'il faut combler. En effet, l'enseignant doit au moins disposer d'un canevas de thèmes et de leurs implications catégorico-sémantiques, à l'aide duquel il pourrait construire son cours et s'adapter à la situation d'enseignement dans laquelle il se trouve. De cette façon, il gagnerait du temps et aurait la possibilité de mettre en place des activités adaptées à la situation d'apprentissage choisie par les sujets apprenants.

La notion de "négociation" largement mise en avant par l'AC peut, en effet, se révéler creuse si l'enseignant ne dispose pas de temps et de moyens adaptés.

---

[65] BEACCO, Ibid, p. 48.
[66] ATIENZA & al., Ibid, p. 152.
[67] MARCELLI, A. & MONTREDON, J. (2001), "Le présentiel prolongé par l'Internet", in : *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Paris : CLE Internationnal, p. 84-94.

Dans cette perspective, il s'agit donc de proposer une réflexion sur les pratiques et les supports pédagogiques propres à répondre à la spécificité de chaque situation d'enseignement / apprentissage et nous pensons à la suite de Galisson qu'il faut imaginer un matériel « *brut* » ou « *semi-ouvré* » [68] qui permette une exploitation souple, à géométrie variable par l'enseignant et les sujets apprenants.

Conclusion

La révolution ou certains disent le chaos opéré par l'AC tient au fait qu'elle n'impose effectivement aucun cadre rigide à l'enseignant, mais plutôt qu'elle lui propose un éventail de questions dans des champs ouverts, sans forcément prétendre délivrer des préceptes ou donner des réponses toutes faites. C'est donc fondamentalement une vision et une appréhension du monde (sociale, linguistique et culturelle) que nous propose d'explorer l'AC à l'aide d'outils ou de référents théoriques diversifiés.

L'AC ou "méthodologie circulante" invite donc à une réflexion sur les pratiques pédagogiques et leurs conditions d'émergence. Son principal intérêt est selon nous d'avoir proposé d'aborder la LE dans le cadre d'interactions ouvertes où la découverte du sens jaillit de la réalité pragmatique et culturelle d'une langue et à travers laquelle les sujets apprenants sont libres de nouer des liens affectifs ou non.

[68] GALISSON, R. (1995) : "A l'enseignant nouveau, outils nouveaux", in : *Méthodes et méthodologies, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Paris : Hachette, Edicef, p. 75.

3. DE LA PEDAGOGIE EN CONTEXTE AU PROJET FR 2000

3.1. EMERGENCE

C'est en 1984 que Jacques Montredon engage une démarche qui est dans la ligne de sa réflexion didactique et de ses travaux antérieurs, démarche à laquelle il donnera le nom de "pédagogie en contexte" (dorénavant PC), qu'il formalisera en 1995, 1996 et 2003 après plusieurs applications pour des langues et des cultures différentes.

> « *En 1984, en Australie, dès mon arrivée au Département de français, on me confia à la fois un enseignement à des débutants et la responsabilité de cet enseignement, c'est-à-dire que je devais à la fois fixer la méthodologie, réunir le matériel nécessaire, former les tuteurs, tout en enseignant moi-même. Fort de mon expérience de "C'est le printemps" et de celle des autres (je pense en particulier aux classes expérimentales animées au C.L.A entre autres par Evelyne Bérard, Patrick Anderson, Ange Devichi) et de la connaissance des derniers développements de la méthodologie (théorisation des pratiques communicatives entre autres), je décidai de me lancer dans une nouvelle aventure en m'appuyant sur l'originalité du terrain où je devais enseigner, à savoir la présence d'une communauté francophone au sein d'une société d'immigrants installés depuis trois ou quatre générations ou récemment établis. L'originalité de cette approche réside donc dans le fait que l'exposition à la langue est réalisée à travers des interviews-vidéo d'Australiens francophones, habitant plus particulièrement dans le Queensland et le New South Wales voisin.* »[69].

3.2. LIGNES DE FORCE

3.2.1. Une pédagogie inséparable de l'environnement de l'enseignement / apprentissage

« *Ce choix (celui d'une pédagogie en contexte) m'était dicté d'abord par la volonté de créer un cours allant dans le sens des courants multiculturels qui animent l'Australie linguistique…* »[70]. C'est à partir de cet arrière-plan, que ce pédagogue a conçu une exposition

[69] MONTREDON, J. (2003), Communication personnelle.
[70] MONTREDON, J. (2003), "Acquis en didactique des langues étrangères et modélisation contextuelle.", http://membres.lycos.fr/montredonjacques , consulté en septembre 2003.

à la langue pour ses étudiants australiens à travers des vidéographies de francophones habitant Brisbane et sa région. Ils s'y présentent de façon succincte, puis plus étendue, autour de thèmes canoniques tels que les caractéristiques personnelles, les goûts, les intérêts, les itinéraires professionnels, les choix de vie et les projets.

Dans le même esprit, Montredon anime depuis 1992, au C.L.A. un cours d'initiation au japonais à l'intention de futurs professeurs de FLE de diverses nationalités. L'enseignement s'appuie sur la présence permanente d'une communauté nippone d'étudiants composée d'environ quarante personnes. L'approche là aussi repose sur l'exploitation de vidéographies de japonophones que les étudiants du cours peuvent naturellement côtoyer.

Dans les deux cas cités ci-dessus, on remarquera, et nous y reviendrons, que les locuteurs des vidéographies partagent un grand nombre de références spatio-temporelles et culturelles avec les sujets apprenants.

Par la suite, en 1994, dans le cadre de ses travaux sur une culture aborigène australienne, le ngaatjatjarra, Montredon a conçu et conduit un cours de leur langue toujours au C.L.A. de Besançon. Il en a rendu compte dans le numéro spécial de la revue de Linguistique Appliquée d'Hommage à Robert Galisson (2001). Cette expérience a permis à Montredon d'approfondir l'approche qu'il développe.

> « *C'est en décidant de prendre en compte la spécificité de la culture ngaatjatjarra que j'ai trouvé des points d'appui pour créer une pédagogie originale…Récits, dessins et gestes, tels sont les traits d'une culture retenus pour une approche adaptée qui entraînerait les étudiants du cours à la fois sur la piste de la langue et sur celle de la culture ngaatjatjarra. Le récit allait être le fil conducteur du cours* »[71].

Ici le contexte sur lequel Montredon va s'appuyer est celui dans lequel les participants se retrouveront au début du cours, étudiants et professeurs. En effet le cours n'a pas commencé dans une salle du C.L.A., mais par deux journées passées dans la campagne franc-comtoise.

> « *Le samedi matin précédant la semaine où devait débuter le cours, les participants se sont retrouvés au pied du C.L.A. et, boussole en main (les Ngaatjatjarra s'orientent à partir des points cardinaux), nous sommes partis vers les ruines du Château de Montferrand. De là, pendant deux jours, nous nous sommes promenés dans la campagne franc-comtoise, en revenant aux heures de repas sur le même site, où nous avions pour ainsi dire établi notre camp autour d'un feu de bois. Les membres du*

[71] MONTREDON, J. (2001), "Enseigner une langue de chasseurs-cueilleurs en France", in : *De la méthodologie à la didactologie*, hommage à Robert Galisson, Paris : *ELA*, N°, Didier Erudition, p. 295.

groupe ont fait connaissance en parlant soit en français , soit en anglais. Tout au long du parcours et des activités (préparation des mets et leur cuisson, lancer de boomerangs), une vingtaine de mots ngaatjatjarra ont été introduits comme "ngurra" (le camp) ou "waru" (le feu) ou encore "kapi" (l'eau) mais sans insistance. Itinéraires, déplacements et activités étaient soigneusement notés : des photographies, une vidéo ont été prises et l'artiste du groupe avait la charge de préparer des planches pour la suite. »[72].

Ces deux jours ont permis à Jacques Montredon et à Lizzy Ellis, le professeur Ngaatjatjarra, de composer en termes simples le récit de ces deux journées dans la langue cible, et de le présenter séquence par séquence, jour après jour, pendant une semaine. Pour comprendre, les participants au cours pouvaient s'appuyer sur l'expérience vécue en commun et les planches exécutées par le peintre, lors des déplacements et des activités.

Enfin la PC a également inspiré à Montredon l'idée de dictionnaires contextuels tenus par des étudiants étrangers poursuivant leurs études en France.

« *Depuis mon retour en France et dans l'esprit de la pédagogie en contexte sur laquelle je prends appui et qui consiste essentiellement à tirer parti de l'environnement humain du sujet apprenant pour l'accès au sens de la langue cible- « Le sens ne peut-être éprouvé qu'à la faveur d'un acte ou d'une expérience »- (Gadamer), je demande à des étudiants étrangers inscrit(e)s dans un cours d'expression orale de niveau avancé et se préparant à entrer dans une université française, de contribuer à la rédaction d'un dictionnaire contextuel du français usuel et populaire* »[73].

Le lien est fait ici entre l'apprentissage en milieu institutionnel et l'acquisition au hasard des rencontres et des lieux. Du fait de cette tâche, l'écoute s'aiguise et le sujet apprenant, une fois le mot ou l'expression épinglé(e), va souvent vérifier auprès d'un ami français ou dans un dictionnaire le sens qu'il a entrevu à partir du contexte. Les notes qu'il prend dans son journal vont en faciliter la mémorisation. Notons que l'Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Enseignement du Français pour Etrangers (l'ADECUEFE) a retenu en 2003 la présentation de ce journal de bord dans la maquette des Diplômes Universitaires pour les étrangers (DU).

[72] MONTREDON (2001), Idem, p. 296.
[73] MONTREDON, J. (1998), Idem.

3.2.2. Une pédagogie du sens

La démarche de la pédagogie en contexte est originale dans l'épaisseur qu'elle donne à la situation d'apprentissage de la LE et à ses acteurs en la replaçant dans un contexte social et psychologique. Cette pédagogie, marquée par la volonté de ne pas évacuer le problème du sens en LE, se donne les moyens pour créer une dynamique entre les aspects théoriques de ce problème et sa résolution pratique. C'est ainsi que le principe des « *entrées intelligibles* » de Krashen (1994) a été retenu et concrétisé, comme nous l'avons vu, par une exposition à la langue qui est composée soit de productions de locuteurs qui partagent un grand nombre de références spatio-temporelles et culturelles avec le sujet apprenant (cas des locuteurs francophones ou japonophones), soit par un récit qui rappelle les événements vécus en commun par le groupe en apprentissage (cas du ngaatjatjarra).

3.2.3. Une pédagogie de l'oralité

Pour que s'installe un processus de compréhension orale, il semble indispensable tout d'abord que le sujet apprenant soit exposé à la langue cible sous tous ses aspects afin de développer, d'affûter et enfin d'affiner sa capacité d'écoute. Aussi, dès le départ cette exposition doit-elle être multicanale, c'est-à-dire « *sonore et visuelle, comme l'est d'ailleurs la communication naturelle en face à face, le corps tout entier produisant du sens* »[74]. Les vidéographies restituent une énonciation totale.

> « *Si l'apprentissage par l'oral est privilégié dès le début, c'est que l'introduction immédiate de l'écrit peut empêcher les processus naturels de jouer leur rôle de moteur dans l'apprentissage de la langue parlée, en supprimant en particulier les étapes cruciales de l'écoute, de la découverte du sens en contexte et de la créativité linguistique.* »[75].

Ainsi la PC est donc essentiellement une pédagogie de l'oralité , qui vise d'abord à ce que le sujet apprenant soit capable «*d'ajuster en temps réel un comportement d'écoute et un comportement langagier et plus largement qu'il soit capable de faire des liens entre des faits sociaux, éléments sonores et visuels et des représentations mentales, culturelles et sociales qu'il a antérieurement codées* »[76].

---

[74] MONTREDON, J. (2003), Idem, p. 2.
[75] MONTREDON, (2003) Ibid, p. 1.
[76] Nous empruntons cet intitulé et sa définition à E. LHÖTE lors d'un séminaire sur le thème « La didactique de l'oral» à Besançon en 2002.

3.2.4. Une pédagogie de la créativité et de la mémoire

Les travaux de Faersh et Kasper (1986) ou encore d'Ellis et Roberts (1987) ont permis d'intégrer au processus de compréhension orale un ensemble de variables qui concernent aussi bien le récepteur, ses connaissances linguistiques et socioculturelles que le cadre dans lequel se déroule les échanges :

1) un contexte linguistique qui correspond à « *l'environnement verbal d'un énoncé* »,
2) un contexte situationnel qui correspond aux « *participants et au cadre spatial et temporel* »,
3) un contexte interactionnel qui est créé « *durant les échanges verbaux* »[77].

Il s'agit donc de donner au sujet apprenant en plus des énoncés linguistiques un cadre interprétatif suffisamment fort et redondant pour qu'il puisse induire / émettre des hypothèses sur ce qui est dit. Les vidéographies remplissent cette fonction puisque leur formatage récurrent et leur ancrage spatio-temporel et culturel permettent aux sujet apprenants des attitudes de prédiction et de perception globale qui participent d'une créativité de réception.

Au niveau de la production, ce n'est qu'à travers des interactions ouvertes, que les sujets apprenants, en s'aventurant , et en faisant appel à des stratégies de communication, vont être capables de produire des énoncés qui peuvent aller bien au-delà de leur compétence strictement linguistique, mais la « *maîtrise de routines agrandissant leur marge de manœuvre dans des interactions de plus en plus audacieuses, la formation d'automatismes ne peut être négligée au début de l'apprentissage* »[78]. C'est ici que dans la PC, « *le va et vient constant entre les discours des locuteurs du lieu, ceux des locuteurs d'ailleurs (vidéographies de francophones vivant dans d'autres pays que celui où vit le sujet apprenant) et ceux des participants au cours garantit la multiplication des activités de brassage pour les mêmes énoncés et des énoncés parallèles et crée les conditions de la constitution d'automatismes nécessaires à l'accroissement et à l'intégration des connaissances* »[79]. De par ces activités, le problème de la mémorisation est en partie résolu et se forme alors chez le sujet apprenant un noyau spatio-temporel dans la langue cible qui facilitera les acquisitions ultérieures.

---

[77] CORNAIRE, C. & GERMAIN, C. (1998), *La compréhension orale*, Didactique des langues étrangères, Paris : CLE International, Coll. Robert Galisson (dir), p. 26.
[78] MONTREDON, (2003), Ibid, p. 2.
[79] CUQ, J.-P. (dir) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.

3.2.5. Une approche cognitive et psychologique d'aide à l'apprentissage

La PC développe donc sa spécificité en prenant appui sur le terrain même où se déroule l'enseignement / apprentissage et en tirant tous les avantages de cette posture.
Au-delà d'une exposition originale à la langue, elle démontre que *« la contextualisation constitue une condition sine qua non de l'apprentissage, d'entrée par le sens »*[80] et en cela, pourrait-on dire, la PC est un dépassement de l'AC. De plus, cette contextualisation a le double avantage d'une part d'amener le sujet apprenant à avoir davantage recours à ses capacités d'induction, et d'autre part, du fait de la participation volontaire à son apprentissage de locuteurs de la langue cible, de développer chez lui par rapport à eux une attitude émotionnelle positive, et de ce fait par rapport à cette langue elle-même. La PC peut donc être définie en fin de compte comme une approche cognitive et psychologique d'aide à l'apprentissage.

3. 3. FR 2000

3.3.1. Le contexte bisontin

Comme on le sait, le C.L.A. de Besançon propose depuis sa création (1958), des cours intensifs de FLE qui réunissent des adultes de nationalités diverses et de niveaux hétérogènes. Par définition, ces cours sont massés dans le temps en réponse aux besoins des sujets apprenants (apprendre le français ou poursuivre son étude, ou encore s'y remettre pour des raisons personnelles ou professionnelles) et à leurs contraintes temporelles (périodes de séjour à Besançon plus ou moins limitées, d'un ou plusieurs mois). Le plus souvent dans ce type de cours, l'étudiant passe cinq heures par jour dans une salle de classe (dont une au laboratoire), cinq jours par semaine. En dehors des cours, le C.L.A. prévoit des activités de loisirs à l'extérieur au cours desquelles les stagiaires ont tendance à se regrouper par affinités linguistiques ; cependant quelques uns, dans ces circonstances, utilisent le français comme langue d'échange.

[80] BARBOT, M.-J., & COMBES, Y. (2002), "Technologies : ouverture d'espaces de possibles, pour qui ?", in : *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Paris : CLE International, p. 188.

3.3.1.1. Entre apprentissage et acquisition

Hormis ces sorties, à Besançon, l'étudiant se retrouve dans une situation d'apprentissage que nous avons qualifiée, supra, de mixte, une situation où le sujet apprenant suit des cours de LE dans un pays où on parle cette langue. Du côté de l'enseignant, il peut en tenir compte en envoyant ses étudiants interviewer des natifs dans le cadre d'enquêtes par exemple sur les mœurs des Bisontins ou, comme nous l'avons vu avec Montredon, reprendre et commenter en classe les entrées que les étudiants ont recueillies dans leurs journaux de bord ou dictionnaires contextuels. Ces derniers permettent de faire le pont entre acquisition et apprentissage en rendant conscients les étudiants de leur possibilité d'enrichissement lexical et syntaxique en milieu naturel. Parfois, c'est la classe qui rend attentif le sujet apprenant à des situations où sont utilisés des mots, des expressions ou même des outils grammaticaux qui ont été introduits en classe. L'entrée "quand même" du Dictionnaire contextuel des Etudiants de Besançon[81] d'une étudiante japonaise est un exemple de ce chassé-croisé :

« *A Monoprix, j'ai entendu la conversation suivante (à la caisse) :*

- *La caissière : 24 francs s'il vous plaît.*
- *Un client : Quand même !*
- *La caissière : Quand même.*

Comme nous avons appris l'emploi de "quand même", cette conversation a attiré tout de suite mon attention. A mon avis, le premier "quand même" montre la surprise de cet homme car son achat coûtait plus cher que ses prévisions. Le deuxième "quand même" manifeste l'ironie de la caissière. Cela signifie : " Malgré vos prévisions, ça coûte 24 francs quand même ! ". Mais c'est pas sûr ! ».

Autre entrée :

"Le hic"

« *Le mari de ma propriétaire était en train de réparer sa voiture, mais c'était assez difficile de trouver le problème. Finalement il l'a trouvé, et il a dit : " Voilà le hic". Même si je connaissais déjà le mot "hic" (comme on l'a appris en classe avec vous), j'étais quand même surprise de l'entendre.* »

[81] MONTREDON, J. (2004), *Dictionnaire contextuel des étudiants étrangers de Besançon*, (à paraître).

Par ailleurs la lecture de ces dictionnaires démontre l'importance du mode de logement des étudiants par rapport à leur activité métalinguistique. Ceux qui ont choisi de vivre dans des familles d'accueil trouvent chez leurs hôtes des interlocuteurs réguliers et le plus souvent de bons "étayeurs" par rapport à leurs demandes d'aide. Deux exemples parmi d'autres :

"Clou"

« *" Ca vaut pas un clou". Ma sœur d'accueil a trouvé un collier et son père a dit : " Ca vaut pas un clou !", et ensuite il a dit pour que je puisse comprendre : " Ca ne vaut rien "*».

"Lèche"

« *Nous sortions au restaurant avec ma famille d'accueil. J'avais mis une robe. Mon père m'a dit : " Elle te va très bien !". Ma mère a répliqué : " Tu lui fais de la lèche !". Je n'ai pas compris ce qu'elle a dit. Aussi elle m'a expliqué que cela voulait dire " flatter quelqu'un exagérément"* ».

Il faut cependant noter que le C.L.A. n'ayant pas défini une ligne pédagogique par rapport à l'originalité de la situation d'apprentissage, l'exploitation du contexte est laissée à la discrétion de chaque enseignant.

3.3.1.2. L'enseignant

Dans ce contexte, le professeur en charge d'un groupe de 12 à 18 étudiants construit et "bricole" lui-même une méthodologie qui lui semble adaptée à ce type de cours. Tenant compte des connaissances, des besoins, des attentes et des motivations des sujets apprenants qui lui sont confiés, il fixe le contenu d'enseignement et détermine un rythme d'apprentissage qui lui paraît compatible avec l'ensemble du groupe. Les professeurs démontrent dans ce genre de cours leurs qualités d'écoute, d'adaptation et d'imagination tandis que les étudiants mobilisent toute leur énergie pour profiter au maximum d'un bain linguistique pour lequel ils ont beaucoup investi.

3.3.1.3. La fin du groupe

La tâche des uns (les sujets apprenants) et des autres (les professeurs) peut paraître d'autant plus ingrate qu'elle peut parfois sembler vaine puisqu'au terme de cet effort

commun certains de ces étudiants s'en retournent chez eux, afin de poursuivre ou non leur apprentissage du français. C'est donc au moment où la dynamique de groupe permet de donner à chacun le meilleur de lui-même qu'elle se dissout pour ainsi dire "dans l'air". Beaucoup de professeurs vivent d'ailleurs très mal cette "mort du groupe". Cette frustration, si elle n'est pas tout à fait à l'origine de FR 2000, a joué son rôle puisque le cours que nous envisagions donnait une chance à la communauté qui se crée à travers un cours, de survivre tant sur le plan affectif que sur le plan de l'approfondissement et du développement des connaissances.

3.4. LE PROJET

3.4.1. Conception

Lors d'une rencontre au C.L.A. en 1998 entre Thierry Chanier, professeur au Laboratoire Informatique de Franche-Comté (LIFC), et Jacques Montredon, le principe de la mise sur pied d'un cours de FLE à distance à partir d'une plate-forme de téléformation fut envisagé. Le LIFC était motivé par son désir d'expérimenter un environnement logiciel spécifique permettant à un groupe de sujets apprenants existants (classe virtuelle) de continuer à exister (après sa constitution en situation présentielle) et de poursuivre son apprentissage avec une approche de travail permettant un travail individuel et un travail coopératif. Le C.L.A. de son côté, devant le développement prévisible de formules de cours impliquant un couplage entre un enseignement en présentiel et un enseignement à distance, voulait une nouvelle fois jouer un rôle pionnier dans ce domaine, étant donné ses relations avec des pays géographiquement éloignés comme l'Australie, la Chine ou le Japon. Avec l'appui de l'Institut des Sciences et Technologies de l'Information (ISTI), le projet put prendre forme. Deux doctorants, Jérôme Nicolet, du LIFC et moi-même de l'EA (LASELDI EA 2281), furent dès le départ associés à FR 2000. QUT (Queensland University of Technology), l'université choisie comme partenaire est une université australienne de pointe sur le plan informatique et la responsable du Département de français de cette institution, Béatrice Atherton, "joue à fond la carte" des nouvelles technologies pour motiver davantage les étudiants.

3.4.2. Les enjeux

De notre côté, notre recherche dans ce programme visait deux objectifs principaux, à savoir :

- tester la viabilité d'un tel programme sur un plan humain et technique ;
- vérifier notre hypothèse selon laquelle une approche fortement contextualisée était possible dans les deux phases du programme, la première servant de terreau à la deuxième.

Ces objectifs nous ont amenée à recueillir et à rassembler toutes les données possibles, des conditions techniques de l'expérimentation au contenu du programme et au profil des étudiants à leur évaluation, à la fin du présentiel (tests certifiés, pré et post-tests), puis à la fin du cours à distance. Nous devions en effet, en fin de parcours, être capable de répondre à des questions telles que :

1) la plate-forme de téléformation, choisie pour l'expérimentation a-t-elle répondu à tous nos besoins?
2) le lien entre formateurs et sujets apprenants, s'est-il distendu, maintenu ou renforcé tout au long du programme ?
3) l'objectif central d'un enseignement étant de créer les conditions d'une pratique langagière créatrice, cette dernière a-t-elle pu s'exercer dans la phase à distance comme dans la phase en présentiel ?

En dehors des nombreux tests administrés, la lecture des traces informatiques et un dépouillement utilisant des statistiques simples sur échantillons réduits devaient nous aider à formuler des réponses objectives.

Enfin, dans le cas où nos objectifs seraient atteints en totalité ou en partie, nous devrions présenter une modélisation qui permette la reproductibilité de ce type de programme en y apportant des correctifs et des améliorations car le C.L.A. compte bien offrir sur une base régulière des cours semblables à FR 2000 dans un avenir proche.